

## 音楽科授業における比較聴取と学習者の知覚・感受

学習開発分野 (19220911) 芳 村 彩 夏

本研究では、学習者の「知覚」、「感受」をどのように結びつけることができるのか、鑑賞、合唱の授業を通して明らかにすることを目的とした。実践の結果から、「反復」、「強弱」、「速度」に注目した同一旋律の比較聴取を行うことで、音楽を形づくっている要素の多様な現れの理解が深まり、学習者の「知覚」、「感受」が連続して繰り返されることが明らかになった。

[キーワード] 音楽科, 知覚・感受, 音楽を形づくっている要素, 比較聴取

### 1 問題の所在と課題

小学校 6 年生音楽の授業で、バッハ作曲《フーガ短調》を扱った鑑賞領域の実践を行った。授業の中で、子どもたちは、次の 3 つを比較して鑑賞した。《カエルの歌》、《フーガ短調》、《カエルのフーガ(フーガ形式にアレンジしたもの)》。この授業で、ある子どもは次のように発言した。

フーガ短調は、くり返される音の色が全て違うから、色々な時代をまたいでいるようにきこえてくる。  
高い音と低い音を混ぜたり、スピードを変えればフーガになるってことは、カエルの歌以外にも、アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな。

上記の発言から、この子どもが「知覚」、「感受」を結びつけて鑑賞していることが分かる。学習指導要領解説音楽科編(平成 29 年度告示)では、[共通事項] アにおいて、「音楽を形づくっている要素の知覚と、それらの働きが生み出す特質や雰囲気感受との関わりについて考えることが重要である」と示している。音楽を形づくっている要素とは、音色・リズム・速度・旋律・テクスチュア・強弱・形式・構成のことである。ここで言う「知覚」とは、聴覚を中心とした感覚器官を通して音や音楽を判別し、意識することである。「感受」は、音や音楽の特質や雰囲気などを感じ、受け入れることである。

上記の子どもは、《フーガ短調》を鑑賞した後、「色々な時代をまたいでいるようにきこえてくる」という「感受」を言葉でふり返り、表現している。さらには、「高い音と低い音を混ぜる」、「スピードを変える」といった音楽を形づくっている要素

を「知覚」し、「アンパンマンとか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」という「感受」と結びつけている。

では、現状の音楽教育では、「知覚」と「感受」はどのように関係付けられているのだろうか。歌唱曲《とんび》を扱った例をもとに見ていきたい。この実践の題材目標は「歌唱曲《とんび》を表情豊かに歌おう」である。以下に授業の概略を示す。

題材名	すんだ声でふしづくり
題材の目標	歌唱曲《とんび》を表情豊かに歌おう
本時の目標	《とんび》の曲の山である 4 段目を意識し、表現を工夫することができる。
本時の展開	<p>○発声の仕方に気をつけて《とんび》を歌う。</p> <p>○本時の目標「表現を工夫して歌おう」の確認。</p> <p>○曲の山を捉え歌い方を工夫する。(音程の高低を手で表現を考えながら歌う。→CD 範唱を聴く)</p> <p>○全体を通して歌い、振り返りをする。</p>

この実践から、次の 2 点を指摘できる。

1 点目は、《とんび》の歌唱活動で得られた「知覚」が、音楽を形づくっている、どの要素と結びついているのかをはっきりさせていないという点である。本時の展開を見てみると、「音程の高低を手で表現を考えながら歌う」という活動がある。学習者はこの活動を通して、音程の高低という「知覚」を得ることができる。しかし、学習者の得た音程という「知覚」が、音楽を形づくっているどの要素と結びついているのか示していない。具体的には、音楽を形づくっている強弱、旋律、音色などの要素である。

2 点目は、学習活動で得られた「知覚」がどの音楽の要素と結びついているのかをはっきり示していないため、学習者の「感受」がどの「知覚」を根拠にしているのかが明確になっていない点である。そのため、学習者が《とんび》の歌唱を通して得られた「感受」を、根拠となる要素の「知覚」と結びつけて表現することが難しくなっている。

本研究は、学習者の「知覚」、「感受」を結びつけるために、どのような手立てが必要か明らかにすることを目的とする。

## 2 先行研究の検討

八木(2010)は、[共通事項]の音楽を形づくっている要素の「リズム」を教育内容にした授業構成の試案を提案している。以下、単元構成を示す。

指導計画 (全8時間)	時	目 標
	1	・仕事のリズム、生活のリズムから、有拍のリズムと無拍のリズムを感覚的に捉える。
	2	・音楽の中に、有拍のリズムと無拍のリズム(自由リズム)が存在することを捉える。 ・拍の概念を把握する。
	3	・強拍の置かれる位置によって、拍のグルーピングが異なることを感覚的・知的に捉える。 ・拍子の概念を把握する。 ・単純拍子を感覚的に捉える。
	4	拍子の変化と曲趣の変化との関わりを捉える。(＝拍子変奏)
	5	労働・民族性などの関わりから拍子を理解する。
	6	混合拍子・複合拍子について理解する。
	7	拍子の表記の仕方を理解する。
	8	変拍子とアクセントによる拍子の複雑な変化を捉える。

八木(2010)は、この実践の 2 時限目において、3 つの楽曲を用いた比較聴取を行っている。具体的には、曲全体で一定のリズムを刻んでいる《オクラホマ・ミキサー》、曲の途中でリズムが変化する《ハンガリア舞曲第 5 番》、規則正しいリズムが存在しない《江差追分》を手拍子しながら鑑賞する。学習者が「有拍」と「無拍」の楽曲を比較聴取することを通して、音楽を形づくっている要素の「リズム」を「知覚」することができる。そして学習者は、「リズム」の「知覚」を、それぞれの楽曲の持つ音楽の特質や雰囲気「感受」に結びつけることが可能になる。

これらのことから八木(2010)の実践は、異なった 3 つの楽曲の気づきをもとに、学習者が「知覚」と「感受」を結びつけることのできる教材であると言える。

しかし、八木(2010)の行った比較聴取から広がる「知覚」、「感受」は、3 つの楽曲の持つ多様性の範囲においての「知覚」と「感受」に留まっている。音楽を形づくっている要素の「リズム」を、同一旋律で変化させた教材を提示することによって、学習者が「リズム」自体の多様性に驚いたり、興味を掻き立てたりすることができる。そこから学習者は、「リズム」の多様性についての「知覚」と「感受」を広げていくことができる。

具体的に、八木(2010)の実践で扱った 3 つの楽曲を例に説明する。学習者が「リズム」の多様な現れを「知覚」するために、原曲通りの《江差追分》、一定のリズムを刻む《有拍バージョンの江差追分》、一定のリズムが途中で変化する《変拍子バージョンの江差追分》を比較聴取に用いる。同一の旋律を扱い、「リズム」自体を変化させることにより、学習者が「リズム」の多様な現れを「知覚」し、それをもとに楽曲の雰囲気である「感受」と結びつけることができる。

学習者が、音楽の要素である「リズム」自体の多様性に注目するには、異なる旋律の 3 つの楽曲の比較聴取ではなく、同一の旋律を扱った比較聴取を実践する必要がある。

以上のことから、本研究は、同一の旋律を扱った楽曲の比較聴取によって、学習者の「知覚」と「感受」をどのように結びつけることができるのか、それを鑑賞と合唱の実践を通して明らかにすることを目的とする。

## 3 授業実践

### 【実践 I】

(1) 題材名：「旋律が追いかけるように重なり合っていく面白さを味わおう」

対 象：山形県内 A 小学校 6 学年 32 名

(2) 本題材のねらい

### 【音楽への関心・意欲・態度】

パイプオルガンの豊かな響きを感じとる。

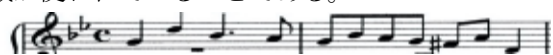
### 【鑑賞の能力】

- ・次々と現れる主題に注目し、旋律の重なり合いによる面白さを知覚する。
- ・フーガ形式の複雑性を、楽譜をもとに理解する。

### (3) バッハ作曲《フーガト短調》の教材性

本実践の題材である J. S. バッハ作曲《フーガト短調》は、約 4 分間の楽曲全体を通して主題が繰り返し反復されているという構成である。通常《フーガト短調》を扱った授業では、主題が 4 声部によって繰り返し反復されているという、音楽を形づくっている要素の「構成」の「反復」の理解にもとづいて鑑賞するという扱われ方である。

しかし、本実践では、楽曲全体が「反復」によって構成されているという「知覚」から、《フーガト短調》の楽曲のフーガ形式の持つ複雑性に迫り、学習者の「感受」と結びつけることを目的とした。ここでの《フーガト短調》の楽曲の持つ複雑性とは、繰り返される主題の音程や音色、異なった音域が使われていることである。



楽譜 1 バッハ作曲《フーガト短調》の主題

### (4) 実践の考察

授業の前半部分では、子どもたちが《フーガト短調》の楽曲に繰り返し現れる主題の回数を「知覚」し、教師が正解を発表した。その後、輪唱のカノン形式で楽曲を構成する《カエルの歌》とバッハ作曲《フーガト短調》を比較聴取し、共通点、相違点を出し合った。子どもたちは、《フーガト短調》の楽譜や耳で聴取した音楽を形づくっている要素の「知覚」をもとに、2つの楽曲の特徴を出し合っていた。以下、その場面である。

ND: え〜と、フーガト短調は、10 回までしか繰り返せないけど、カエルの歌は、ずっと続けられる、と思いました。

C: 確かに〜。

KY: 終わりがこない〜。

T: お〜、なるほど。永遠に続く。なるほどね。

ND: あと〜、フーガト短調は〜、一緒に終わって、なんか安心感があるんですけど、カエルの歌はバラバラに終わる、一斉に終わらない〜。

T: なるほど〜。

KY: えっと、カエルの歌は、ただ同じ音を繰り返しているだけっていうか、フーガト短調は、もうちょっと、違う、違う繰り返しになっている...気がしました。あと、カエルの歌には歌詞があるけど、フーガト短調には歌詞がない。

T: おお、ありがとうございます。もうちょっと、違う繰り返し、ってどんな風に違うの〜?

KY: あ〜、えっと、フーガト短調は、音程も違うし、もっと複雑な感じがしました。

T: 複雑な感じ...なるほど〜

KY: 複雑でもあるし、なんか、ごちゃっとしちやっている。ごちゃごちゃしている

C: ごちゃっとしているけど、きれい〜

上記の ND 君の「フーガト短調は、10 回までしか繰り返せないけど、カエルの歌は、ずっと続けられる」という発言から、ND 君は「反復」に注目し、2 曲それぞれの特徴を説明していることが分かる。そして、この「反復」の「知覚」をもとに、《フーガト短調》は「一緒に終わって安心感がある」と「感受」している。

その後、KY さんも《フーガト短調》の特徴を伝えるために、「反復」に注目した発言をしている。「反復」の「知覚」をもとに、KY さんは自身の「感受」を「フーガト短調は、もうちょっと、違う繰り返しになっている」と言葉にしている。その後、KY さんは「違う繰り返しになっている」という「感受」を「音程も違う」という「知覚」に結びつけている。そこから「もっと複雑な感じ」、「ごちゃごちゃしている」と再び「感受」に結びつけている。これらのことから、KY さんの中で、「知覚」と「感受」が繰り返されていると言える。

授業ではその後、教師の作成した《カエルのフーガ》を鑑賞する活動に移った。《カエルのフーガ》を作成するに当たって留意した点は以下の 3 点である。

- ・カノン形式の《カエルの歌》と同様の旋律を用いる。
- ・長調から短調へと調を変化させる。
- ・第 2、第 3 主題と旋律が重なる毎に、音程、音域、主題の速度を変化させ、主題がはっきり聴き取れるようにする。



楽譜 2 授業内で用いた《カエルのフーガ》の楽譜

子どもたちは、《カエルのフーガ》の特徴を伝えるために、授業冒頭で聴いたカノン形式の《カエルの歌》と比較し、それぞれの特徴を言葉にしていた。以下は、《カエルのフーガ》鑑賞直後の場面である。

C: え～～～。  
 IR: こんな風になっちゃうの～？  
 TM: え、これって、始まりの音変えてます～？  
 T: 変えてるよ～、長調、ハ長調だったのが、短調にしているよ。  
 TM: え～、だからか～。  
 C: すごく暗い～。  
 OK: 瀕死の状態...。  
 T: 瀕死～？  
 C: 瀕死のカエルって～。  
 OK: なんか、喪に服している感じがする～。  
 CC: あははは～。  
 ～略～  
 IT: え～、なんかさ～、今聴いたカエルの歌は～、音がだんだん、こう、だんだん増えていって～、それで、楽器が増えていくと、どんどん深い音、音が深くなっている。  
 T: お～なるほど～。  
 C: 深い音～。  
 MU: 楽器が増えていくって～？  
 EY: 豪華な感じがな～？  
 C: え～う～ん。  
 IT: 深い音色になるっていうか...。  
 T: 深い音色か～。  
 KK: 私も、暗い感じになって、落ち着く感じがしたんですけど、でも、深いっていうか～、華やかな響きになると思いました。  
 C: 確かに～。  
 ～略～  
 KY: (首を傾け、何か考えている様子)  
 KY: え～、なんかさ～、いろいろ変えてる？  
 C: え～。  
 C: 色々って～？  
 KY: う～ん、音の高さ以外にも、スピードとか、メロディーとか...  
 C: 音の高さは違う～。  
 KY: 普通のかえるの歌よりも、くり返し方が違うっていうか...。  
 IF: え～でもさ～、こっちの方がちゃんとした曲に聴こえる。

冒頭の子どものやりとりは、カノン形式の《カエルの歌》と《カエルのフーガ》のギャップに驚くことで生まれた発言であることが分かる。その後、IT君が「音がだんだん増えていっている」、「楽器が増えていっている」と「音の重なり」について述べている。このIT君の「音の重なり」の「知覚」は、音楽を形づくっている要素の「テク

スチュア」への気づきである。そこから、「どんどん深い音、音が深くなっている」という「感受」に結びつけている。

さらに、このIT君の「深い音色」という発言をきっかけに、周囲の子どもたちが徐々に音楽を形づくっている要素の「音色」に注目し、「感受」を言葉に表している。これらのやりとりから、子どもたちの中で「知覚」と「感受」が繰り返されていることが分かる。

一方、KYさんは周囲の子どもの発言を聞き、考え込んでいる様子であった。KYさんは、しばらく考え込んだ後、「なんかさ～、いろいろ変えてる？」と発言した。そして、周囲の子どもたちが「色々って～？」と問い返したことをきっかけに、「う～ん、音の高さ以外にも、スピードとか、メロディーとか...」、「普通のカエルの歌よりも、繰り返し方が違うっていうか...」と発言している。KYさんのこれらの発言から、以下の2点を指摘できる。

1点目は、KYさんが、《カエルのフーガ》を鑑賞し、「なんかさ～、色々変えてる？」と発言していた。そこから、「う～ん、音の高さ以外にも、スピードとか、メロディーとか...」と発言し、音楽を形づくっている要素の「知覚」に結びつけていることである。そして再び、「普通のカエルの歌よりも、繰り返し方が違う」という「感受」につなげている。これらの一連の発言から、KYさんの中で「知覚」と「感受」が繰り返されていることが分かる。

2点目は、KYさんは《カエルのフーガ》の鑑賞をきっかけとして、音楽を形づくっている他の要素の「知覚」を広げている点である。

KYさんは、授業前半の《カエルの歌》と《フーガ短調》の比較聴取後には、「音程も違うし、もっと複雑な感じ」と説明している。しかし、授業後半で《カエルのフーガ》を鑑賞した際には、「色々変えてる？音の高さとか、スピードとか、メロディーとか...」と発言している。このことから、KYさんは音楽を形づくっている要素の「音色」から、「速度」、「旋律」へと「知覚」を広げていることが分かる。そしてこの「知覚」の広がり、《カエルのフーガ》の鑑賞をきっかけとして生まれたものである。なぜなら、《カエルのフーガ》と《カエルの歌》が同じ旋律の比較であるため、2つの楽曲の共通点である「反復」という要素の多様な現れに気付くことができるからである。そこから、《カエル



のフーガ》の楽曲を特徴付けている音楽的な要素に注目して鑑賞することができた。

その後の授業では、「多声音楽」の持つ魅力について、各自で振り返りをワークシートに記入した。以下、SS 君の振り返りである。

同じ音が何回も続くことによって時がもどったかのようになるが、じょじょに違う音も混ざっていき、色々な背景が想像できる。しかも、くり返される音の色が全て違うため、色々な時代をまたいでいるようにきこえてくる。ところ。

その後、SS 君は、授業後にこのような発言をしていた。以下、SS 君と教師のやりとりである。

SS:授業の中で見た先生が作った動画は、カエルの歌をフーガト短調みたいに、複雑にアレンジしたものだったけど、フーガト短調をカエルの歌みたいに単純にアレンジした動画ってないんですか？

T: おお、実はフーガト短調を単純なカノンにアレンジした動画もあったんだけど、授業内ではお見せできなかったんだ。

SS:なるほど、あと、高い音と低い音を混ぜたり、スピードを変えればフーガになるっていうことは、カエルの歌以外にも、アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな。

SS 君の上記の発言から言えることは 2 点ある。

1 点目は、「アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」の発言から、これまでの学習で、SS 君の中で「知覚」と「感受」が連続的に繰り返されていることである。

SS 君の「高い音と低い音を混ぜたり、スピードを変えれば」という発言から、ふり返りで記述した「くり返される音の色が全て違うため、色々な時代をまたいでいるようにきこえてくる」という「感受」を、「知覚」に結びつけて発言していることが分かる。この「知覚」をもとに、「アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」という「感受」に再び結びつけている。

2 点目は、SS 君の発言が、本実践内の「知覚」、「感受」に留まっていないということである。授業後の SS 君の発言に、「フーガト短調をカエルの歌みたいに単純にアレンジした動画ってないんですか？」というものがあつた。この発言から、SS 君が《カエルのフーガ》の楽曲を構成する様々な要素を「知覚」していることが分かる。音楽を形づくっている要素である「構成」の「反復」から、「音色」、「速度」、「旋律」へと「知覚」が増え

ている。

これらのことから、SS 君の「アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」という発言が生まれたと言える。そしてこの「感受」が、本実践内に留まらず、音楽科の創作領域にもつながるものであると言える。

## 【実践Ⅱ】

(1) 単元名：「混声合唱の響きを味わおう」

対象：山形県内 B 中学校 1 学年 2 クラス 68 名

(2) 単元のねらい

【音楽への関心・意欲・態度】

歌詞の内容や曲想に関心をもち、音楽表現を工夫しながら歌う学習に主体的に取り組んでいる。

【音楽表現の創意工夫】

音楽を形づくっている要素（速度・強弱）を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感じながら、音楽表現を工夫している。

【音楽表現の技能】

歌詞の内容や曲想、声部の役割や全体の響きを生かした音楽表現をするために、必要な技能を身につけて歌っている。



楽譜 3 授業で取り上げた《大切なもの》の楽譜

(3) 実践Ⅱの考察

全体合唱の際、楽曲終盤の「強弱」、「速度」の変化を表現した歌唱と、表現しない歌唱を比較して歌い、感じた印象を話し合った。その活動の最中、授業の中で注目していた WS 君が次のような発言をしていた。

T: じゃあ、次は試しに実験。皆さんに実験してもらいたいと思います。最後の、大切なもの、の部分は何も変えないで、だからデクレッシェンドも、ピアノにもならずフォルテのまま、そのまま歌っちゃうっていうのを実験でやってみてもいいですか？

C: (歌い終えて) えー、なんか変。

C: めっちゃ早かった。

C: なんか新鮮だわ。

C: なんか受けるわ。

WS: ハーモニーが崩れた。

TW: 違和感ありまくり。

～略～

WS：大切なものが通り過ぎていった～。

T：大切なものが通り過ぎていった？

WS：なんか、あつというまに過ぎ去っていった、なんか、大切なものに気づいてないっていうか...いや多分大切なものはある、存在はちゃんとあるんだけど、それに気づけていないみたいな...。

T：当たり前のものでもなくなってみて改めてその大切さに気づくってということあるよね～。

WS：うーん...。

上記において、WS 君は「大切なものが通り過ぎていった～」と「感受」を表現していた。これは、WS 君が音楽を形づくっている要素の「強弱」、「速度」をもとに、自身が表現したい「大切なもの」と、この場面の「大切なもの」の歌唱のギャップに驚き、生まれた発言である。

その後の活動では、これまでの歌唱表現と同じく「速度」、「強弱」を変化させた歌唱を行った。歌い終えた後、WS 君は「あ～、ちゃんと大切なものあったわ～」と「感受」を言葉にしていた。WS 君のこの「感受」も、直前の「変化をさせない歌唱」、「変化を入れた歌唱」の比較によって生み出されたものであると言える。WS 君は、楽曲の「速度」、「強弱」の「知覚」をもとに、自身の「感受」と結びつけていたと言える。

#### 4 全体考察

同一旋律を扱った、楽曲の比較聴取によって、学習者の「知覚」と「感受」をどのように結びつけることができるのか、授業実践を通して、次の点が明らかとなった。

##### (1) 「知覚」と「感受」の特徴

比較聴取を用いた「知覚」と「感受」の特徴について、2点を指摘できる。

第1に、同一旋律の比較聴取を用いたことにより、学習者の「感受」と結びつく音楽を形づくっている要素の「知覚」が増えるということである。

実践Ⅰの鑑賞授業において前半の《カエルの歌》と《フーガ短調》の比較では、子どもたちが「反復」という「知覚」をもとに、「感受」と結びつけている姿を見ることができた。

KY さんは比較聴取後、「フーガ短調は、もうちょっと、違う繰り返しになっている」と発言していた。KY さんは、この「違う繰り返し」という「感受」を説明する言葉として、「音程も違うし、もっと複雑な感じ」と言葉にしている。KY さんの「音程も違うし」という発言から、「違う繰り返し」という

「感受」を「知覚」したものと結びつけて話している。そして、このことから KY さんは、音楽を形づくっている要素の「音色」に注目していることが言える。しかし、ここでの KY さんは《フーガ短調》の楽曲の持つ「速度」、「旋律」、「リズム」等の要素の「知覚」には触れていない。

その後、《カエルのフーガ(フーガ形式にアレンジしたもの)》を鑑賞した際、KY さんは、「なんかさ～、いろいろ変えてる？」と発言していた。その後、「普通のかえるの歌よりも、くり返し方が違うっていうか...」と言い、同じ旋律の《カエルのフーガ》と《カエルの歌》を比較している。そこから、「音の高さ以外にも、スピードとか、メロディーとか...」と、「知覚」に結びつけている。

この発言から、KY さんは、音楽を形づくっている要素の「音色」から、「速度」、「旋律」へと「知覚」が増えていることが分かる。

実践Ⅱにおいては、「速度」、「強弱」を変化させた歌唱を行った後、授業内で注目していた WS 君が「ハーモニーが崩れた」と発言していた。WS 君は、「速度」、「強弱」の変化の「知覚」をもとに、「音色」へと「知覚」の気づきが増えている。

その後、WS 君は「大切なものが通り過ぎていった～」と「感受」を表現していた。WS 君は、「強弱」、「速度」の変化の「知覚」をもとに、音楽を形づくっている要素の「音色」へ「知覚」が増えているということが分かる。

これらのことから、同一旋律の比較聴取を用いることによって、学習者の「感受」と結びつく「知覚」が増えていると言える。

第2に、学習者の「知覚」と「感受」の繰り返しが、音楽を形づくっている要素の持つ多様性に迫っているということである。

実践Ⅰの鑑賞授業では、《カエルの歌》と《フーガ短調》、《カエルのフーガ(フーガ形式にアレンジしたもの)》を比較聴取した。授業前半の《カエルの歌》と《フーガ短調》の比較聴取後には、2つの楽曲の共通点である「反復」に注目した ND 君が、「フーガ短調は、10回までしか繰り返せないけど、カエルの歌はずっと続けられる」と発言した。

その後の KY さんも「反復」に注目し、そこから「カエルの歌は、ただ同じ音を繰り返しているだけっていうか、フーガ短調は、もうちょっと、違う、違う繰り返しになっている」と発言していた。この KY さんの「違う繰り返し」という発言は、音

楽を形づくっている要素の「反復」の持つ多様性への気づきであると言える。KY さんは、「反復」の知覚をもとに、楽曲の雰囲気である「感受」と結びつけて楽曲を鑑賞している。

授業後半の《カエルのフーガ(フーガ形式にアレンジしたもの)》の鑑賞後には、IT 君が「今聴いたカエルの歌は、音が深くなっている」と「感受」を表現していた。この発言をきっかけとした KY さんが、「普通のカエルの歌よりも、くり返し方が違うっていうか...」と「感受」を言葉にしていた。そして再び KY さんは、「音の高さ以外にも、スピードとか、メロディーとか...」と発言した。

これらの発言から、KY さんは、《カエルのフーガ》を鑑賞し、同一旋律の《カエルの歌》と比較することで、「反復」の多様な現れを「知覚」していることが分かる。これらのことから KY さんは、「知覚」と「感受」を繰り返すことで、「反復」の持つ多様性の理解を深めていると言える。

実践Ⅱの合唱授業では、合唱曲《大切なもの》の「強弱・速度表現を入れた歌唱」と「強弱, 速度表現を入れない歌唱」とを比較して歌唱した。

授業の中で注目した WS 君は、「強弱」、「速度」を入れない歌唱の後、「大切なものが通り過ぎていった〜」と「感受」を言葉にしていた。この発言は、WS 君の表現したい「大切なもの」の歌唱表現と比較して生まれたものであると言える。WS 君はその後「強弱」、「速度」を入れた歌唱を行った際、「あ〜、ちゃんと大切なものあったわ〜」と「感受」を言葉にしていた。音楽を形づくっている要素の「強弱」、「速度」を大袈裟に変化させることにより、WS 君は「強弱」、「速度」の多様な現れに気づいていると言える。この気づきをもとに、WS 君自身の「感受」が生まれ、「大切なもの」という歌詞の持つ意味の理解を深めていると言える。

(2) 子どもたちの「知覚」、「感受」の繰り返しを生んだ比較聴取の違い

実践Ⅰ、Ⅱともに、比較聴取を用いることで、学習者の中で「知覚」と「感受」が繰り返され、音楽の要素の多様な現れによる理解が深まることが明らかになった。しかし、2つの実践の「知覚」と「感受」の繰り返しには、明確な差があった。それは、学習者の「知覚」と「感受」の繰り返しが授業内での感想に完結したものか、多領域へと結びついているかという違いである。

実践Ⅰの鑑賞の授業では、授業冒頭で「反復」の

「知覚」があった。その後、授業内で注目した KY さんの「フーガ短調は、もうちょっと、違う繰り返しになっている」という「感受」をもとに、楽曲の聴取や楽譜を根拠にした「知覚」を行っていた。その後、《カエルのフーガ》観賞後の KY さんは、「音色」、「速度」、「旋律」の変化にまで「知覚」を広げている。

この KY さんの発言を受けて、授業後に SS 君は、「高い音と低い音を混ぜたり、スピードを変えればフーガになるっていうことは、カエルの歌以外にも、アンパンマンの歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」と発言していた。

そして、SS 君の隣にいた TM さんと次のようなやりとりをしていた。詳細を以下に示す。

SS: アンパンマンをフーガにアレンジするとしたら〜、ドレミファソドラーソファソ、ソラシドレソミーレドレ(短調を階名で実際に歌う) みたいにな〜。

TM: え〜、面白い。

T: え〜、すごいね。

SS: 色々アレンジできますよ〜。

TM: え、じゃあさ、サザエさんのお魚くわえたドラネコ(実際に歌う)もフーガにできるじゃん。

SS: 出来そう〜。

T: すごいチャレンジだ〜。

TM: お魚くわえた〜、お魚くわえた〜(音程を変えて歌おうとする)、なんか難しい〜。

SS: いい感じ〜。

以上のやりとりから、SS 君が考えたアンパンマンのフーガという発言が、TM さんをはじめ、他の子どもたちにとっても影響を与え、高い教材性を有している発言であるということが言える。それは、他の子どもの振り返りからも見ることができる。以下は、IR 君の振り返りの記述である。

フーガは、何回でも繰り返せるという魅力がある。何回でも繰り返していいと思うので、自分のアレンジのカエルの歌とかつくれるんじゃないかなと思いました。

以上の IR 君も、SS 君の発言と同じ内容である。SS 君は、実際にアンパンマンのフーガアレンジを口ずさんでいた。この SS 君の発言から、音楽を形づくっている要素の「知覚」を入り口として、創作領域の音楽づくりへとつなげることができる。SS 君の発言を聞いていた TM さんも、サザエさんもフーガにできるのではと、音楽づくりに迫っていることが分かる。



以上のことから、彼らの発言をもとに次時の授業で音楽づくりを実践することも可能になる。TMさんの発言も、音楽を形づくっている要素の「反復」の気づきを入り口として、楽曲理解から、音楽づくりへの可能性を含んでいると言える。

実践Ⅱの合唱の授業では、合唱曲《大切なもの》の「強弱」、「速度」を変化した比較聴取を実践した。実践の中で、音楽を形づくっている「強弱」、「速度」を入り口として表現活動との接続を意図した。

授業の中で、WS君は「強弱」、「速度」の「知覚」をもとに、「大切なものが通り過ぎていった～」という「感受」に結びつけていた。比較聴取を用いたことにより、WS君は、「強弱」、「速度」から「音色」へと「知覚」の気づきが増えていることが分かる。これらのことから、WS君の中で「知覚」と「感受」が繰り返されていると言える。

しかし、一方でWS君の「知覚」である「音色」、「強弱」、「速度」は表現活動にまで結びついていない。WS君の「大切なものが通り過ぎていった～」という発言は、授業内での感想で完結している。なぜなら、授業の展開が、「強弱」、「速度」を入れた歌唱と、それらを入れない歌唱を比較して、どちらが歌唱表現にふさわしいかという二者択一になっていたからである。その根拠として、合唱コンクール前日のWS君のインタビューがある。

強弱と速度を入れると、気持ちが進めやすくなるっていうか、こっちの方が自分の中ではしっくりきました。

この発言から、WS君にとって「強弱」、「速度」を入れた歌唱と、それらを入れない歌唱の比較は、WS君自身の表現したい歌唱を再認識するためのものとしてしか位置づいていない。

授業内での感想で完結しないためには、《大切なもの》の「強弱」、「速度」表現を入れることでもたらされる効果や、音楽を形づくっている他の要素の「音色」、「旋律」等との関連を意図した実践を行う必要がある。

## 5 到達点と課題

本研究から、言えることは2点ある。

1 点目は、同一旋律の楽曲を扱った比較聴取により、学習者の中で「知覚」と「感受」が繰り返されていたということである。そして、「知覚」と「感受」が繰り返されることにより、音楽を形づくっている要素の「知覚」が増え、音楽を形づくって

いる要素の多様な現れの理解に迫ることが可能になった。鑑賞実践では、「反復」の要素の「知覚」をもとに、「音色」、「旋律」、「速度」と「知覚」を広げ、学習者が「反復」の多様な現れを、自身の「感受」と結びつけていた。合唱実践では、「強弱」、「速度」の「知覚」をもとに、「音色」に「知覚」を広げ、学習者が「感受」と結びつけていた。そこから、「大切なもの」の歌詞の持つ意味の理解を深めている姿を見ることができた。

2 点目は、鑑賞実践では、SS君の「アンパンマン」の歌とか、他の曲もフーガにアレンジすることができるのかな」という発言から、「知覚」、「感受」が鑑賞領域を超えて広がっていたという点である。SS君の「アンパンマンのフーガ」という発言は、鑑賞領域から音楽づくりである、創作領域への接続を図ることが可能になるものである。

課題としては、本研究で明らかになったことは筆者の鑑賞、合唱の実践のみでの内容に留まっているということである。同一旋律を扱った比較聴取を位置づけることにより、学習者の中で「知覚」、「感受」が繰り返されるのか、他領域である創作、器楽の実践で明らかにする必要がある。

## 引用文献

- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 音楽編』,教育芸術社, p. 32.  
八木正一(2017)「メディアとしての〔共通事項〕—その論理と課題—」,『音楽文化研究』,第 16 号, pp. 57-60.  
山形県音楽教育連盟(2010)『混声合唱曲集心のコーラス第 5 集』,教育芸術社, pp. 52-55.

## 参考文献

- 佐野靖(2018)『中学校音楽科新学習指導要領ガイドブック』,教育芸術社.  
八木正一(1995)『音楽科授業づくりの探究』,国土社.  
八木正一・川村有美(2010)「音楽科における授業構成の可能性—〔共通事項〕の検討を中心として—」,『埼玉大学紀要 教育学部』, pp. 31-41.

*The Learner's Perception and Sensibility by the Comparative Listening in the elementary and junior high school music classes*  
Ayaka YOSHIMURA